Rendement scolaire des filles et des garçons canadiens au début de l'adolescence : liens avec les attitudes personnelles et le soutien des parents et des enseignants face à l'école

W-98-14F

par
Jennifer A. Connolly, Virginia Hatchette et Loren E. McMaster

Octobre 1998

Canada

101-00641/

Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

Applied Research Branch
Strategic Policy
Human Resources Development Canada

Rendement scolaire des filles et des garçons canadiens au début de l'adolescence : liens avec les attitudes personnelles et le soutien des parents et des enseignants face à l'école

W-98-14F

par
Jennifer A. Connolly, Virginia Hatchette et Loren E. McMaster
Octobre 1998

Les opinions exprimées dans les documents de la Direction générale de la recherche appliquée sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Développement des ressources humaines Canada ou du gouvernement fédéral.

The views expressed in Applied Research Branch papers are the authors' and do not necessarily reflect the opinions of Human Resources Development Canada or of the federal government.

■

La série des documents de travail comprend des études analytiques et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique. Il s'agit notamment de recherches primaires, soit empiriques ou originales et parfois conceptuelles, généralement menées dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste ou de plus longue durée. Les lecteurs de cette série sont encouragés à faire part de leurs observations et de leurs suggestions aux auteurs.

The Working Paper Series includes analytical studies and research conducted under the auspices of the Applied Research Branch of Strategic Policy. Papers published in this series incorporate primary research with an empirical or original conceptual orientation, generally forming part of a broader or longer-term program of research in progress. Readers of the series are encouraged to contact the authors with comments and suggestions.

═

Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi./
This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise du présent document est disponible sous le titre « School Achievement of Canadian Boys and Girls in Early Adolescence: Links with Personal Attitudes and Parental and Teacher Support for School »./
This paper is available in English under the title "School Achievement of Canadian Boys and Girls in Early Adolescence: Links with Personal Attitudes and Parental and Teacher Support for School."

■

Imprimé/Printed 2000
ISBN : 0-662-84967-1
N° de cat./Cat. No. MP32-28/98-14F

■

Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée, veuillez communiquer avec :

Service des publications
Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada
165, rue Hôtel de Ville, Phase II, 7e étage
Hull (Québec) Canada
K1A 0J2

Téléphone : (819) 994-3304
Télécopieur : (819) 953-9077
Courrier électronique : research@spg.org
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/drga

General enquiries regarding the documents published by the Applied Research Branch should be addressed to:

Publications Office
Applied Research Branch
Strategic Policy
Human Resources Development Canada
165 Hôtel de Ville Street, Phase II, 7th Floor
Hull, Quebec, Canada
K1A 0J2

Telephone: (819) 994-3304
Facsimile: (819) 953-9077
Internet: research@spg.org
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb

Sommaire

Pour pouvoir participer pleinement à la vie de la société contemporaine, il est indispensable de connaître du succès à l'école. Des travaux de recherche antérieurs révèle que le début de l'adolescence est crucial, car il marque l'amorce d'une période de développement pendant laquelle les jeunes, et particulièrement les filles, peuvent connaître un recul marqué de leurs résultats scolaires.

Selon les données obtenues, les dernières années de l'école élémentaire constituent dans l'ensemble une expérience positive chez les jeunes. Les enfants, âgés de 10 et 11 ans, réussissent à l'école, ont une bonne estime d'eux-mêmes, manifestent des attitudes positives à l'égard de l'école et estiment que leurs parents et enseignants appuient leurs efforts à l'école. Ces constatations sont particulièrement vraies dans le cas des filles dont les résultats sont plus élevés que ceux des garçons pour presque tous les aspects mesurés. Les résultats confirment également l'importance des attitudes, tant les nôtres que celles des autres, sur le rendement scolaire. Des espoirs et des attentes pertinents de la part des parents, le soutien des enseignants ainsi qu'une attitude positive face à l'école sont autant d'éléments qui contribuent au succès scolaire. Enfin, les résultats portent à penser que les réalisations scolaires dans les dernières années de l'élémentaire sont dans une large mesure exemptes des effect nocifs d'un développement pubertaire précoce qui ont été relevés chez des enfants plus âgés, bien que des signes de semblables difficultés possibles aient été notés.

La politique gouvernementale devrait mettre l'accent sur la création de milieux scolaires qui favorisent des attitudes positives à l'égard de l'école, ainsi que des attitudes familiales positives et un vigoureux soutien de la part des enseignants.

Executive Summary

Success in school is a critical component of the ability to participate fully in contemporary society. Previous research indicates that early adolescence is critical because it initiales a developmental period when youth, particularly girls, can show marked declines in school achievement.

The results indicate that the late elementary school years are, by and large, a positive experience for youth. Children, aged 10 and 11, are achieving in school, feel good about themselves, have positive attitudes to school, and believe that their parents and teachers support their academic efforts. These findings are particularly true for the girls who scored higher than boys on almost all measures. The results also confirm the importance of attitudes, both personal and those of others, on school performance. Appropriate parental hopes and expectations, teacher support, as well as a positive attitude to school, all contribute to academic success. Finally, the results suggest that school achievement in the late elementary years is largely exempt from the deleterious effects of early pubertal development that have been noted for older youth, although some signs that such difficulties may be emerging were noted.

Public policy should focus on creating school environments which foster positive attitudes to school, as well as positive family attitudes and strong teacher support.

Table des matières

Sommaire iii

1. Objectifs 1

1.1 Contexte de la recherche 1

1.1.1 Attentes et soutien des parents
1.1.2 Attitudes et soutien des enseignants
1.1.3 Perceptions de soi et attitudes
1.1.4 Influences du développement sur le rendement au début de l'adolescence
1.1.5 Contextualisation du développement en tant que modèle
1.1.6 Puberté, sexe et rendement scolaire
1.1.7 Modèle de contextualisation du développement pour les analyses courantes

2. Méthode 8

2.1 Échantillon 8

2.2 Mesures 8

2.2.1 Rendement scolaire
2.2.2 Perceptions de soi
2.2.3 Soutien des parents face à l'école
2.2.4 Soutien des enseignants face à l'école
2.2.5 Développement pubertaire
2.2.6 Variables de contrôle

3. Résultats 13

3.1 Tendances nationales 13

3.2 Effets de la puberté et du sexe sur les variables clés 13

3.2.1 Rendement scolaire
3.2.2 Perceptions de soi
3.2.3 Soutien des parents
3.2.4 Soutien de l'enseignant

3.3 Corrélations entre les perceptions de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes 17

3.4 Contributions indépendantes de la perception de soi et du soutien des adultes au rendement scolaire 19

3.4.1 Test de mathématiques
3.4.2 Évaluation de l'enseignant concernant les habiletés

3.5 Effets modérés de la puberté sur les contributions de la perception de soi dans la transition à l'adolescence 22

3.5.1 Test de mathématiques

3.6 Effets modérateurs du sexe sur les contributions de la perception de soi pendant la transition à l'adolescence 23

3.6.1 Test de mathématiques
3.6.2 Évaluation de l'enseignant concernant les habiletés

3.7 Contributions indépendantes des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes de l'enfant face à l'école relatives à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des garçons 24

3.8 Contributions indépendantes des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes des enfants face à l'école relatives à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des filles 25

4. Analyse 27

4.1 Rendement scolaire et perception de soi, attitudes des parents et attitudes des enseignants 27

4.1.1 Rendement et attitudes
4.1.2 Liens entre les attitudes et le rendement
4.1.3 Puberté et rendement scolaire
4.1.4 Le sexe et le rendement scolaire

4.2 Limites 31

4.3 Répercussions d'ordre politique 32

4.3.1 Importance d'un environnement scolaire positif
4.3.2 Importance des attitudes psychologiques
4.3.3 Les dernières années de l'école élémentaire sont bien harmonisées pour les filles
4.3.4 L'adaptation des garçons à l'école doit être améliorée
4.3.5 La puberté peut modifier l'harmonisation dans les années à venir

Bibliographie 35

1. Objectifs

Le présent document vise à examiner les liens entre le rendement scolaire, la perception de soi des enfants et le soutien des adultes pendant la transition au début de l'adolescence. Le document porte spécifiquement sur les enfants qui avaient dix ou onze ans au moment de la collecte des données du cycle 1 de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Le thème central porte sur le rendement scolaire, mesuré à l'aide d'un test objectif de mathématiques et des cotes du professeur concernant l'aptitude aux études. On examinera les liens par rapport à la perception qu'ont les jeunes d'eux-mêmes et aux attitudes face à l'école, aux espoirs, aux attentes et au soutien des parents face à l'école ainsi qu'au soutien des enseignants face au rendement scolaire. En nous fondant sur un modèle de contextualisation du développement (Lerner, 1991), dans lequel on suppose que les caractéristiques importantes du développement du début de l'adolescence pourraient modifier la « qualité de l'ajustement » entre les besoins des enfants et leur environnement scolaire (Eccles et Midgely, 1990), nous examinerons si les attitudes des enfants face à l'école contribuent uniquement au rendement et si ce lien est compromis par la puberté et le sexe pendant cette période de développement transitionnel.

1.1 Contexte de la recherche

La réussite à l'école constitue un élément essentiel de la capacité de participer pleinement à la société contemporaine. Le début de l'adolescence est crucial, car il amorce une période de développement où les jeunes, particulièrement les filles, peuvent accuser une baisse marquée du rendement scolaire. Les spécialistes en sciences sociales se sont grandement efforcés de comprendre les caractéristiques des parents, des enseignants et des élèves qui maximisent la réussite scolaire (Ryan et coll., 1995; Stevenson et coll., 1990). Généralement, ces diverses influences ont été étudiées séparément et abstraction faite des besoins uniques de l'adolescence. L'étude courante se fonde sur un modèle de contextualisation du développement (Lerner, 1991) afin qu'on puisse examiner ces influences sur le rendement, en prenant aussi en compte l'importance du développement du sexe et de la puberté. Dans la section suivante, la recherche sur les parents, on examine d'abord les caractéristiques des enseignants et des élèves qui maximisent leur rendement scolaire. On aborde ensuite le contexte du développement de l'adolescence. La section se conclut par une présentation du modèle qui a orienté la recherche.

1.1.1 Attentes et soutien des parents

La recherche sur les caractéristiques familiales révèle que les parents contribuent à la réussite scolaire de diverses façons. La participation des parents aux activités de l'école, notamment les sports et les exposés scolaires, est liée à la réussite de leur enfant à l'école (Stevenson et Baker, 1987), au même titre que les aspirations pédagogiques élevées (DeBaryshe, Patterson et Capaldi, 1993; Dornbusch et coll., 1987; Griffith, 1996). Ces facteurs sont susceptibles d'être particulièrement importants pour la réussite scolaire au niveau élémentaire (Singh et coll., 1995). En plus de l'importance du comportement et des attitudes des parents, les perceptions des enfants relatives au soutien de leurs parents sont importantes. Les perceptions des enfants selon lesquelles leurs parents sont engagés et intéressés face à l'école et les encouragent à bien réussir sont liées positivement à la réussite scolaire (Paulson, 1994; Wang et Wildman, 1995). Grolnick et Slowiaczek (1994) allèguent que l'effet global du soutien des parents accroît la motivation des enfants à la réussite. Par leur participation, les parents transmettent à leurs enfants le message que l'école est importante; en outre, ils relatent des expériences émotives positives ayant trait à l'école. À leur tour, les enfants intériorisent les attentes positives de leurs parents face à l'école dans leurs propres attitudes face à l'école.

1.1.2 Attitudes et soutien des enseignants

L'environnement offert par les enseignants est aussi important à la réussite scolaire (Good & Brophy, 1986). Les attentes des enseignants face au rendement des élèves influe sur l'ampleur et la qualité du soutien qu'ils offrent aux élèves (Graham, 1990). Les enfants du niveau élémentaire sont habiles à décoder les signaux du comportement et des attitudes de l'enseignant liés à ses attentes et, au moins dans une certaine mesure, à se conformer à ces attentes (Babad & Taylor, 1992). Les enfants qui s'aperçoivent que leurs enseignants sont justes et bienveillants sont plus susceptibles d'avoir des attitudes positives envers l'école et d'être plus motivés à réussir (Babad, 1996; Wigfield et coll., 1991; Wigfield et Harold, 1992). La perception du soutien de l'enseignant peut se révéler particulièrement importante en ce qui a trait aux attitudes face à l'école et au rendement scolaire pour les élèves les plus faibles (Midgley, Feldlaufer, et Eccles, 1989).

1.1.3 Perceptions de soi et attitudes

Les chercheurs ont abondamment enquêté sur la perception de soi des enfants et leurs relations avec le rendement scolaire (Hinshaw, 1992; Harter, 1990). Les preuves divergent quant aux liens entre la perception de soi et le rendement scolaire chez les jeunes enfants. Certains chercheurs ont noté des liens solides entre l'estime de soi et le rendement scolaire (Wiggins, Schatz et West, 1994), tandis que d'autres concluent que ce lien est plus fort chez les garçons (Skaalvik, 1983), et d'autres encore, qu'il n'y a aucun lien apparent entre l'estime de soi et le rendement scolaire global (Helmke et van Aken 1995; Hoge, Smit et Crist, 1995). Il importe peut-être particulièrement d'établir une distinction entre les perceptions de soi générales et les perceptions qui sont spécifiques à l'école au moment d'étudier la relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire (Marsh, 1992). De plus, les attitudes des enfants face à l'école, plutôt que l'estime de soi, importent peut-être davantage pendant les dernières années de l'école élémentaire, avant la transition au premier cycle de l'enseignement secondaire (Muijs, 1997).

1.1.4 Influences du développement sur le rendement au début de l'adolescence

Les années qui marquent la transition de l'adolescence constituent une étape marquante du développement de l'enfant. C'est au cours de cette période (de la 5e à la 7e année) que commence une baisse marquée du rendement scolaire chez certains enfants, baisse qui se maintient souvent tout au long des études secondaires (Eccles et Midgely, 1990; Wigfield et Eccles, 1994). Les années passées à l'école intermédiaire sont définies comme étant une période où les besoins psycho-pédagogiques de l'enfant ne sont pas toujours bien comblés par l'environnement scolaire. Au cours de cette période, les besoins psychologiques des jeunes adolescents sont souvent mal harmonisés avec les structures scolaires et le soutien manifesté par les professeurs et les parents. Les perceptions des enfants face à ce manque de soutien peuvent s'exprimer par des attitudes moins positives face à l'école (Eccles et Midgley, 1990; Eccles, Lord et Buchanan, 1996; Eccles et coll., 1993).

1.1.5 Contextualisation du développement en tant que modèle

Au cours des dernières années, on a observé une sensibilisation accrue à la complexité du développement des enfants et la nécessité d'établir des modèles qui intègrent plusieurs facteurs explicatifs. La contextualisation du développement constitue un modèle de ce type, et il convient particulièrement à la période du début de l'adolescence (Ford et Lerner, 1992; Lerner, 1991). Au

coeur du modèle se trouve la perception selon laquelle il faut tenir compte des facteurs de développement spécifiques qui sont importants à chaque période particulière, puisqu'ils modèrent probablement l'impact des influences générales. Lerner et Foch (1987) allèguent que la puberté constitue une des questions principales du développement au début de l'adolescence. Comme le développement pubertaire se produit plus tôt et entraîne une signification sociale plus négative pour les filles, le sexe est le deuxième facteur dont il faut tenir compte au début de l'adolescence. Quand on s'inspire de ce modèle de développement, il est probable que les liens entre la perception de soi, les perceptions des parents et des enseignants et le rendement soient modifiés par l'arrivée de la puberté en plus d'être différents pour les garçons et les filles.

Dans les paragraphes suivants, on se penche sur les influences de la puberté et du sexe sur le rendement au début de l'adolescence.

1.1.6 Puberté, sexe et rendement scolaire

Les changements associés à la puberté sont stressants pour la plupart des jeunes adolescents. Le développement pubertaire est associé à de nouvelles attentes des parents, qui exigent plus de maturité de leurs enfants (Hill et Holmbeck, 1987; Hill et Lynch, 1983; Windle et coll., 1986), aux pairs qui exercent des pressions afin que l'enfant se conforme au groupe (Tobin-Richards, Boxer, et Peterson, 1983) et aux enseignants qui sont moins enthousiastes à leur enseigner (Dornbusch, Gross, Duncan, Ritter, 1987).

On a laissé entendre que le développement pubertaire, lorsqu'il s'accompagne d'un environnement scolaire qui ne répond pas aux besoins psycho-pédagogiques des jeunes adolescents, contribue à la baisse du rendement scolaire (Peterson, 1987). L'importance des attitudes face à l'école peut être attribuable aux résultats de recherches incohérents quant à l'importance du développement pubertaire des enfants dans les dernières années de l'école élémentaire. Par exemple, Lernerz, Kucher, East, Lerner et Lerner (1987) ont conclu que le développement pubertaire n'avait aucun effet sur les cotes des enseignants concernant le rendement scolaire ni sur les cotes des enfants concernant leur propre aptitude. De même, Peterson et Crockett (1985) ont conclu que l'arrivée de la puberté n'avait aucun effet sur les garçons ni sur les filles. Réciproquement, Dubas, Graber et Peterson (1991) ont trouvé un léger avantage pour les filles cadettes et les garçons aînés en ce qui a trait à leurs notes en arts du

langage. Simmons et Blyth (1987) ont trouvé un avantage comparable pour les filles cadettes, et il s'applique aussi à la réussite en mathématiques. Par conséquent, il importe de tenir compte des attitudes des enfants face à l'école ainsi que du soutien des enseignants et des parents au moment d'évaluer les effets de la puberté.

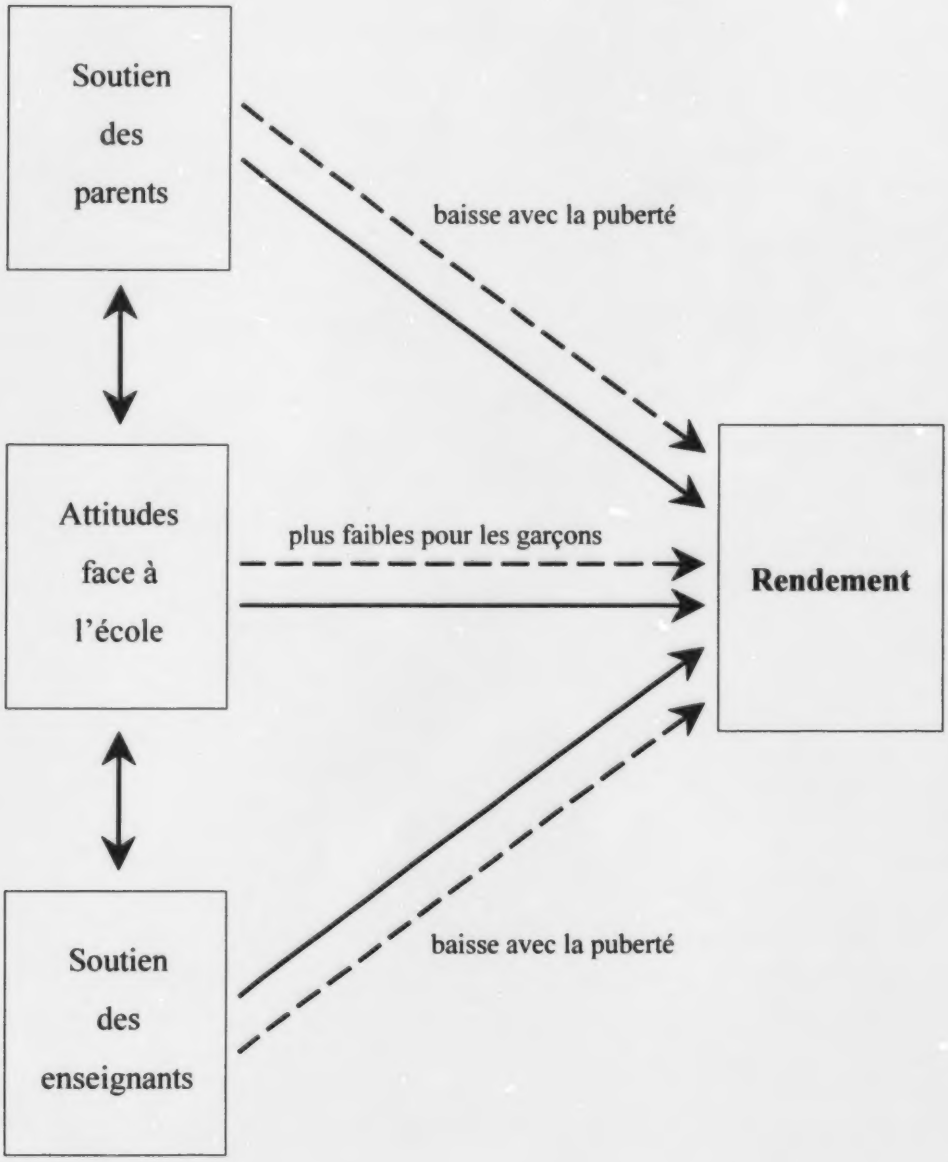
Les changements pubertaires sont singulièrement stressants pour les filles (Connolly, Paikoff et Buchanan, 1996). Alors que les garçons apprécient généralement les changements physiques associés à la puberté, ce n'est pas le cas pour les filles. En l'occurrence, bon nombre des changements physiques, particulièrement le tissu adipeux et sa répartition, ne sont pas appréciés. L'apparence physique est intimement liée à l'estime de soi chez les adolescentes (Harter, 1990), et les changements pubertaires sont souvent associés à la baisse de l'estime de soi des filles et de leurs attitudes face à elle-même. Par conséquent, les attitudes personnelles peuvent se révéler particulièrement importantes pour le rendement scolaire des filles.

1.1.7 Modèle de contextualisation du développement pour les analyses courantes

En s'inspirant de la documentation résumée dans les sections précédentes, on voit clairement que le soutien des parents et des enseignants, ainsi que la perception de soi, sont liés au rendement scolaire. À ce jour, les chercheurs se sont concentrés sur un ou plusieurs de ces facteurs, séparément d'autres facteurs. Dans le présent document, les trois facteurs sont intégrés en un modèle unique qui tient aussi compte du contexte de développement du début de l'adolescence. Plus particulièrement, on laisse entendre que les attitudes personnelles, ainsi que le soutien des adultes, constituent des facteurs essentiels du rendement scolaire des enfants, auquel chaque ensemble de facteurs contribue de façon indépendante. Dans le contexte du début de l'adolescence, la puberté et le sexe modèrent l'influence de ces facteurs. Comme les adultes appuient moins les adolescents pendant la puberté, on formule l'hypothèse selon laquelle leur influence sur le rendement scolaire diminue à ce moment-là et que l'influence relative des attitudes personnelles s'accroît. De même, comme les filles sont exposées à des risques plus grands face à leurs propres attitudes par rapport aux garçons au début de l'adolescence, on suppose que la variabilité de ce facteur sera plus déterminante sur le rendement scolaire des filles que sur celui des garçons, et que le rôle de soutien des parents et des enseignants sera particulièrement essentiel pour les filles, à ce moment-là. Ces influences sont indiquées dans un graphique à la page suivante.

Figure 1

Modèle des influences de soi, des parents et des enseignants face au rendement scolaire au début de l'adolescence



Selon le modèle, les objectifs spécifiques du présent document sont les suivants :

1) Examiner les tendances nationales des conceptions clés du document, nommément le rendement scolaire, la perception de soi, le soutien des parents, le soutien des enseignants;

2) Examiner les différences entre les sexes et les incidences de la puberté sur ces concepts clés;

3) Examiner la corrélation entre le rendement scolaire et : a) l'estime de soi des jeunes et les attitudes face à l'école; b) les attentes et les espoirs des parents et à le soutien face à l'école; et c) le soutien des enseignants face au travail scolaire;

4) Examiner la contribution indépendante de la perception de soi et du soutien des adultes face au rendement scolaire;

5) Examiner si la puberté atténue les liens entre la perception de soi et le rendement, de telle sorte que les attitudes personnelles sont plus importantes pour les adolescents qui ont commencé leur puberté, contrairement à ceux qui n'ont pas encore atteint cette étape;

6) Examiner si le sexe atténue les liens entre la perception de soi et le rendement, de telle sorte que les attitudes personnelles constituent des indicateurs plus importants pour les filles que pour les garçons.

2. Méthode

2.1 Échantillon

Les enfants dont les réponses au Questionnaire pour les 10-11 ans étaient pratiquement complètes et dont l'apprentissage ne revêtait aucun caractère exceptionnel, selon leurs parents, ont été intégrés à l'échantillon. Le dernier échantillon contenait 2 377 répondants de 10 et de 11 ans (1 200 garçons et 1 177 filles). Dans le cas de l'analyse des tests de mathématiques et de la cotation des aptitudes par les enseignants, les effectifs des échantillons ont été réduits en raison de données manquantes (n=1 188; 611 garçons et 577 filles). L'ELNEJ fournit des facteurs de pondération de la population pour les mesures décrites dans la présente étude, et ils ont été utilisés dans toutes les analyses.

2.2 Mesures

Les données proviennent de quatre sources de l'ensemble des données du cycle1 de l'ELNEJ : le Dossier du ménage, le Questionnaire de l'enfant, le Questionnaire pour les 10-11 ans et le Questionnaire de l'enseignant. Les analyses portent sur les concepts clés suivants : le rendement scolaire, la perception de soi, la perception du soutien des adultes face à l'école, le développement pubertaire et le sexe. Le tableau 1 résume les instruments de l'ELNEJ utilisés et la façon dont ceux-ci ont contribué aux concepts utilisés dans la présente étude.

2.2.1 Rendement scolaire

Test de mathématiques — Les élèves ont rempli une version abrégée du test de calcul mathématique, qui mesure leur habileté en addition, en soustraction et en multiplication. Les notes du test étaient des notes d'intervalle, adaptées au niveau scolaire des enfants.

Cotation de l'enseignant concernant les habiletés — Les enseignants ont coté les habiletés des élèves en mathématiques, en lecture, en rédaction, en plus de coter l'ensemble des habiletés. Les cotes s'échelonnent sur cinq, allant de « parmi les derniers de la classe » à « parmi les premiers de la classe ». La somme de ces quatre cotations pouvait varier de 4 à 20, le score le plus élevé indiquant les cotes les plus élevées.

2.2.2 Perceptions de soi

Attitudes face à l'école — Dans le Questionnaire pour les 10-11 ans, on a intégré cinq attitudes spécifiques face à l'école : a) appréciation de l'école; b) perception du rendement global; c) opinion sur l'importance des bonnes notes; d) intérêt pour les mathématiques; et e) opinion sur l'importance des devoirs. Chaque attitude a été cotée sur une échelle de cinq. La somme de ces cinq cotes pouvait varier de 5 à 25, la cote la plus élevée indiquant une attitude plus positive.

Estime de soi — Les enfants ont coté quatre énoncés sur une échelle de cinq points, allant de « vrai » à « faux ». Les réponses à ces énoncés, a) en général, je m'aime comme je suis; b) dans l'ensemble, j'ai beaucoup de raisons d'être fier/fière; c) j'ai beaucoup de qualités; et d) quand je fais quelque chose, je le fais bien, comprenaient la mesure de soi en général. La somme de ces quatre cotes pouvait osciller entre 4 et 20, les cotes les plus élevées indiquant une perception de soi plus positive.

2.2.3 Soutien des parents face à l'école

Perception de la pression des parents — On a demandé aux enfants si leurs parents attendaient trop d'eux à l'école. Les attentes des parents étaient cotées sur une échelle de cinq points, allant de « jamais » à « toujours »; la cote la plus élevée indiquant donc une perception plus négative de la pression.

Perception du soutien des parents — Dans le Questionnaire pour les 10-11 ans, deux questions, cotées sur une échelle de cinq points allant de « jamais » à « tout le temps », constituaient la mesure de la perception de l'enfant à l'égard du soutien des parents. On a demandé aux enfants si a) leurs parents sont prêts à les aider quand ils ont des problèmes à l'école et b) si leurs parents les encouragent à réussir à l'école. La somme de ces deux cotes pouvait osciller entre 2 et 10; la cote la plus élevée indiquant la perception d'un soutien accru de la part des parents.

Déclaration des parents au sujet de l'importance de l'école et des espoirs face aux études — Les réponses des parents à deux questions du Questionnaire de l'enfant comprenaient la mesure des attentes des parents à l'égard des études. Les cotes étaient attribuées à l'importance d'obtenir de bonnes notes (sur une échelle de quatre points, allant de « pas important du tout » à « très

important ») et à leurs espoirs concernant le niveau d'étude que leur enfant compléterait (allant des études primaires à l'université). On a attribué une nouvelle cote à l'espoir des parents quant à l'éducation de leur enfant : 1, si l'enfant ne se rend pas à l'université et 4, si l'enfant fréquente l'université. La somme de ces cotes pouvait varier de 2 à 8; la cote la plus élevée indiquant une importance accrue et des espoirs plus grands.

2.2.4 Soutien des enseignants face à l'école

Dans le Questionnaire pour les 10-11 ans, deux questions mesuraient la perception des parents concernant le soutien de l'enseignant. Les élèves cotaient la mesure dans laquelle leur enseignant a) leur donnait de l'aide lorsqu'ils en avaient besoin et b) les traitaient de façon juste. Les cotes portaient sur une échelle de cinq points, allant de « jamais » à « tout le temps ». La somme de ces cotes pouvait varier de 2 à 8; la cote la plus élevée indiquant la perception d'un soutien plus grand de la part de l'enseignant.

2.2.5 Développement pubertaire

On a posé des questions aux garçons et aux filles de 10 et de 11 ans au sujet de la présence de changements physiques associés à la puberté. On leur a posé des questions au sujet de la présence de poils (aux aisselles ou sur le pubis). De plus, on a demandé aux filles si leurs seins avaient commencé à grossir et si elles avaient commencé à être menstruées. On a demandé aux garçons si leur voix était devenue plus grave et s'ils avaient des poils au visage. Leurs réponses étaient cotées sur une échelle de quatre points, allant de « je n'en ai pas encore » à « je pense qu'ils ont fini de pousser ». (Les filles ont déclaré avoir commencé ou non à être menstruées; 1=non et 4=oui.) La somme de ces cotes pouvait varier de 3 à 12; la cote la plus élevée indiquant un plus grand nombre de changements physiques.

2.2.6 Variables de contrôle

Trois variables (pays de naissance, unité familiale et statut socio-économique) ont fait l'objet d'un contrôle dans bon nombre d'analyses. On a déterminé le statut socio-économique en combinant le niveau de scolarité, le revenu du ménage et la profession dans une mesure unique et normalisée. Le lieu de naissance renvoie au pays de naissance de l'enfant (Canada ou autre). L'unité familiale correspondait à deux parents ou à une autre composition.

Tableau 1
Résumé des concepts et des mesures

Mesure	Instrument de l'ELNEJ[a]	Description
Rendement scolaire		
Test de mathématiques	Test de calcul mathématique	mesure d'intervalle des habiletés de l'enfant en addition, en soustraction et en multiplication, adaptée à l'année d'études de l'enfant
Habiletés	Questionnaire de l'enseignant Q7 - Q10	somme de l'évaluation (échelle de cinq points) de l'enseignant concernant quatre aspects du rendement de l'enfant par rapport aux camarades de classe (lecture, mathématiques, rédaction et dans l'ensemble)
Perception de soi		
Estime de soi en général	Questionnaire pour les 10-11 ans C.01a) - C.01d)	somme de l'évaluation (échelle de cinq points) de l'enfant concernant les quatre aspects de l'estime de soi en général
Attitudes face à l'école	Questionnaire pour les 10-11 ans B.01 - B.04 et B.17	somme de l'évaluation (échelle de cinq points) de l'enfant concernant cinq attitudes face aux mathématiques, à l'école, à son rendement et à l'importance des bonnes notes et des devoirs
Soutien des parents		
Pression	Questionnaire pour les 10-11 ans B.15	évaluation (échelle de cinq points) de l'enfant concernant la mesure dans laquelle les parents attendent trop de lui à l'école
Soutien	Questionnaire pour les 10-11 ans B.13 - B.14	somme de l'évaluation (échelle de cinq points) de l'enfant concernant la mesure dans laquelle ses parents a) sont prêts à l'aider et b) l'encouragent à réussir à l'école
Espoirs	Questionnaire de l'enfant EDU-Q.18A - EDU-Q18B	somme de l'évaluation (échelle de cinq points) des parents concernant a) l'importance de l'école et b) leurs espoirs concernant les études de leur enfant

Tableau 1 (suite)

Mesure	Instrument de l'ELNEJ[a]	Description
Soutien de l'enseignant	Questionnaire pour les 10-11 ans	somme de l'évaluation (échelle de cinq points) de l'enfant concernant la mesure dans laquelle a) le professeur lui donne de l'aide s'il en a besoin et b) son professeur le traite de façon juste
Puberté	Questionnaire pour les 10-11 ans F.01 - F.05	somme de l'évaluation (échelle de quatre points) de l'enfant concernant la présence de trois caractéristiques physiques associées à la puberté
Statut socioéconomique	Questionnaire général INCOM - Q3 LFS - Q12 EDUC - Q4	note résumée standardisée qui combine le revenu du ménage, la profession et le niveau de scolarité des parents
Lieu de naissance	Questionnaire général SOCIO- Q1	né au Canada ou dans un autre pays
Unité familiale	Variables du Dossier du ménage DEMO - Q8	l'enfant vit dans une famille bi-parentale ou dans une autre unité familiale

[a] Les indicateurs des instruments de l'ELNEJ sont ceux désignés dans Statistique Canada (février 1995), *Enquête longitudinale nationale sur les enfants : matériel d'enquête pour la collecte des données de 1994-1995, cycle 1* (n° de catalogue 95-01).

3. Résultats

3.1 Tendances nationales

Nous avons d'abord examiné les tendances nationales concernant l'estime de soi, les attitudes face à l'école, la perception du soutien des enseignants face à l'école, la perception de la pression des parents et de leur soutien face à l'école, les espoirs des parents et le rendement scolaire. Ces tendances sont exposées dans le tableau 2. Dans l'ensemble, les enfants réussissent bien à l'école, expriment des attitudes positives sur eux-mêmes et face à l'école et obtiennent un degré élevé de soutien de la part des parents et des enseignants.

Tableau 2
Tendances nationales concernant le rendement scolaire, la perception de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes

Variable	M	ET	Intervalle
Rendement scolaire			
Test de mathématiques	489,59	61,78	264 - 624
Habiletés	13,98	4,44	4 - 20
Perception de soi			
En général	15,35	2,36	4 - 20
Attitudes face à l'école	21,11	2,93	7 - 25
Soutien des parents			
Pression	2,36	1,30	1 - 5
Soutien	9,56	0,92	4 - 10
Espoirs	6,61	1,62	2 - 8
Soutien de l'enseignant	8,62	1,64	2 - 10

Nota : Sauf dans le cas de la pression des parents, les cotes élevées sont plus positives.

3.2 Effets de la puberté et du sexe sur les variables clés

Fait particulièrement intéressant dans la présente étude : les répercussions du sexe et de la puberté sur ces mesures. Afin d'examiner leurs répercussions sur le rendement scolaire, les attitudes face à l'école, la perception de soi et la perception du soutien des adultes face à l'école, on a calculé les analyses de variantes 2 (sexe) x 3 (puberté). Pour ces analyses, à l'instar des analyses subséquentes, on s'est servi d'un alpha conservateur ($p<0,01$) afin de se protéger contre des

résultats erronés. Le développement pubertaire a été codé selon trois niveaux : « pas encore commencé » (le dernier tiers de la répartition du développement pubertaire), « commence tout juste » (le tiers médian de la répartition du développement pubertaire) et « commencé » (le tiers inférieur de la répartition du développement pubertaire). On a procédé aux vérifications de Scheffé concernant les écarts entre les moyennes en ce qui a trait aux effets principaux importants de la puberté et aux interactions entre le sexe et la puberté. Le tableau 3 indique les moyennes concernant les niveaux du développement pubertaire. Les moyennes pour les garçons et les filles sont indiquées dans le tableau 4.

Tableau 3

Tendances nationales concernant le rendement scolaire, la perception de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes, séparément pour les niveaux du développement pubertaire

Mesure	Pas encore commencé	Commence tout juste	Commencé
Rendement scolaire			
Test de mathématiques	$480,64_{a}$	$494,72_{bc}$	$493,42_{bc}$
Habiletés	$14,26_{a}$	$13,62_{a}$	$14,06_{a}$
Perception de soi			
En général	$17,55_{a}$	$17,22_{bc}$	$17,19_{bc}$
Attitudes face à l'école	$20,96_{a}$	$21,28_{a}$	$21,28_{a}$
Soutien des parents			
Soutien	$9,64_{a}$	$9,57_{ab}$	$9,48_{b}$
Pression	$2,24_{a}$	$2,29_{a}$	$2,55_{b}$
Espoirs	$6,42_{a}$	$6,65_{ab}$	$6,75_{b}$
Soutien de l'enseignant	$8,73_{a}$	$8,56_{a}$	$8,56_{a}$

Nota : Les moyennes de la même rangée qui ne partagent pas au moins un indice sont considérablement différentes des contrastes de Scheffé ($p<0,01$).

3.2.1 Rendement scolaire

Test de mathématiques — Dans ce cas, l'analyse de l'écart a produit un effet principal concernant la puberté : $F\ (2, 1182) = 6,68$, $p < 0,01$. Comme on l'indique dans le tableau , le développement pubertaire est associé à des résultats supérieurs au test de mathématiques; les résultats ne différaient pas entre les garçons et les filles.

Cotation de l'enseignant concernant les habiletés — L'analyse de l'écart relatif aux évaluations des enseignants concernant les habiletés révèle un effet principal concernant le sexe des élèves : $F(1, 1182) = 12,75$, $p<0,001$. Les enseignants ont attribué une cote supérieure aux habiletés des filles par rapport à celles des garçons (voir le tableau 4). L'évaluation des enseignants concernant les aptitudes ne varient pas en tant que fonctions du développement pubertaire de leurs élèves.

Tableau 4
Tendances nationales concernant le rendement scolaire, la perception de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes — garçons et filles à part

Mesure	Garçons	Filles
Rendement scolaire		
Test de mathématiques	$487,11_a$	$492,07_a$
Habiletés	$13,50_a$	$14,46_b$
Perception de soi		
En général	$17,29_a$	$17,36_a$
Attitudes face à l'école	$20,89_a$	$21,33_b$
Soutien des parents		
Soutien	$9,50_a$	$9,63_b$
Pression	$2,54_a$	$2,19_b$
Espoirs	$6,68_a$	$6,52_a$
Soutien de l'enseignant	$8,51_a$	$8,73_b$

Nota : Les moyennes d'une même rangée, avec des indices différents, sont considérablement différentes ($p<0,01$) selon les analyses de l'écart.

3.2.2 Perceptions de soi

Estime de soi — Un effet principal de la puberté, ($F(2, 2371) = 5,27$; $p < 0,01$), révèle que, en général, la perception de soi des enfants devient plus négative avec le développement pubertaire. La perception de soi des enfants dont le développement pubertaire n'a pas encore commencé est plus positive que celle des enfants dont le développement pubertaire commence tout juste ou est déjà commencé (voir le tableau 3). Il n'y a aucune différence entre les filles et les garçons concernant l'estime de soi.

Attitudes face à l'école — Les attitudes des enfants face à l'école varient selon le sexe : $F(1, 2371) = 12,23$; $p < 0,001$. En général, les attitudes des filles face à l'école sont plus positives

que celles des garçons (voir le tableau 4). Les attitudes face à l'école ne varient pas selon l'état de la puberté.

3.2.3 Soutien des parents

Soutien — Le sexe, $\underline{F}$ (1, 2472) = 10,91; $\underline{p} < 0,001$, et la puberté, $\underline{F}$ (2, 2371) = 6,04; $\underline{p} < 0,01$, modifient la perception des enfants concernant le soutien des parents face à l'école. Selon les filles, leurs parents les appuient davantage; ce qui n'est pas le cas pour les garçons (voir le tableau 4). Les garçons et les filles réalisent que leurs parents offrent moins de soutien pendant le développement pubertaire (contrairement à lorsque le développement pubertaire n'a pas encore commencé ou commence à peine).

Pression — L'analyse des perceptions des enfants concernant la pression des parents a révélé un effet principal lié au sexe, $\underline{F}$ (1, 2371) = 37,27; $\underline{p} < 0,001$, à la puberté $\underline{F}$ (2, 2371) = 11,98; $\underline{p} < 0,01$ et une interaction sexe x puberté, $\underline{F}$ (2, 2371) = 8,85; $\underline{p} < 0,001$. En général, les garçons perçoivent plus de pression de la part des parents que les filles (voir le tableau 4). Toutefois, la perception des garçons à cet égard ne varie pas en fonction du développement pubertaire, tandis que c'est le cas pour les filles. Les filles dont le développement pubertaire est déjà commencé ($\underline{M}$ = 2,53) perçoivent davantage de pression de la part de leurs parents au sujet de l'école que les filles dont le développement pubertaire n'a pas encore commencé ($\underline{M}$ = 1,94) ou commence tout juste ($\underline{M}$ = 2,09).

Espoirs — L'évaluation des parents concernant leurs espoirs pour l'éducation de leurs enfants varie selon le développement pubertaire de leur enfant : $\underline{F}$ (2, 2371) = 8,27; $\underline{p} < 0,001$. Les espoirs des parents concernant l'éducation de leur enfant étaient supérieurs dans le cas des enfants dont le développement pubertaire est déjà commencé (voir le tableau 3). Les espoirs des parents ne variaient pas selon le sexe.

3.2.4 Soutien de l'enseignant

Un effet principal du sexe ($\underline{F}$ (1, 2371) = 9,18, $\underline{p} < 0,01$) révèle que les filles perçoivent plus de soutien de la part de leur enseignant que les garçons (voir le tableau 4). La perception des enfants concernant le soutien de l'enseignant ne varie pas en fonction du développement pubertaire.

3.3 Corrélations entre les perceptions de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes

Notre troisième objectif consistait à examiner si la perception de soi, les attitudes face à l'école et la perception du soutien des adultes face à l'école sont liées au rendement scolaire. Comme il y avait moins d'enfants qui avaient rempli les mesures relatives au rendement scolaire, par rapport à l'échantillon initial, on a procédé à une analyse de l'attrition pour déterminer si cet échantillon différait de l'échantillon régional. Comme on peut le constater dans le tableau 5, ces échantillons différaient par deux variables : la perception des enfants concernant la pression des parents et l'évaluation des parents concernant leurs espoirs pour l'éducation de leur enfant. Les moyennes reflètent des perceptions plus favorables de la pression des parents et des espoirs des parents plus élevés concernant les enfants dans l'échantillon pour lequel une mesure du rendement est disponible. Par conséquent, il importe de souligner que le résultat des analyses qui suivent peuvent s'appliquer seulement aux enfants qui ont des perceptions relativement bonnes de la pression des parents et dont les parents ont des espoirs relativement élevés pour l'éducation de leur enfant.

Tableau 5
Comparaisons des échantillons avec et sans les mesures relatives au rendement scolaire, aux attitudes face à l'école et au soutien des adultes face à l'école

Mesure	Mesure du rendement	
	Absente	Présente
Perception de soi		
En général	$17{,}29_a$	$17{,}45_a$
Attitudes face à l'école	$21{,}11_a$	$21{,}15_a$
Soutien des parents		
Soutien	$9{,}54_a$	$9{,}60_a$
Pression	$2{,}45_a$	$2{,}24_b$
Espoirs	$6{,}59_a$	$6{,}72_b$
Soutien de l'enseignant	$8{,}60_a$	$8{,}68_a$

Nota : Les moyennes d'une même rangée qui ont des indices différents sont considérablement différentes ($p < 0{,}01$) à l'aide des tests t.

Les corrélations à deux variables entre ces mesures sont indiquées dans le tableau 6. Toutes les mesures relatives à la perception de soi des enfants, aux attitudes face à l'école et aux perceptions du soutien des adultes face à l'école ont trait à l'évaluation de l'enseignant concernant les

habiletés; peu de ces mesures sont toutefois liées aux résultats des enfants concernant le test de mathématiques.

Tableau 6
Corrélations de Pearson entre le rendement scolaire et la perception de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes

Variable	**Test de mathématiques**	**Évaluation de l'enseignant concernant les habiletés**
Perception de soi		
En général	0,02	$0,14_b$
Attitudes face à l'école	$0,16_b$	$0,29_b$
Soutien des parents		
Soutien	0,00	$0,10_b$
Pression	$-0,12_b$	$-0,20_b$
Espoirs	$0,15_b$	$0,27_b$
Soutien de l'enseignant	$0,11_b$	$0,21_b$

Nota : $_b = p < 0,001$.

L'estime de soi en général des enfants est liée positivement à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, mais pas aux résultats en mathématiques. Les attitudes des enfants face à l'école sont positivement liées aux deux mesures relatives au rendement scolaire. La corrélation la plus marquée est celle entre les attitudes des enfants et l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés. De même, l'évaluation des parents concernant leur soutien aux études est positivement liée au rendement scolaire des enfants, comme a pu le mesurer l'évaluation de l'enseignant, mais pas comme a pu le mesurer le test de mathématiques. Les espoirs des parents concernant l'éducation de leurs enfants sont positivement liés aux deux mesures relatives au rendement scolaire. La perception des enfants concernant la pression des parents est négativement liée aux deux mesures du rendement. La corrélation la plus marquée est celle entre la perception des enfants concernant la pression des parents et l'évaluation de l'enseignant. La perception des enfants concernant le soutien de l'enseignant est positivement liée aux mesures du rendement. Les corrélations entre ces variables sont comparables pour les garçons et les filles (voir le tableau 7).

Tableau 7

Corrélations entre le rendement scolaire et la perception de soi, les attitudes face à l'école et le soutien des adultes — garçons et filles à part

Variable	Test de mathématiques	Habiletés
	Garçons / Filles	Garçons / Filles
Perception de soi		
En général	0,03 / 0,00	$0,14_b$ / 0,14
Attitudes face à l'école	$0,14_b$ / $0,17_b$	$0,23_b$ / $0,33_b$
Soutien des parents		
Soutien	-0,02 / 0,02	0,07 / $0,11_b$
Pression	$-0,11_b$ / $-0,10_b$	$-0,21_b$ / $-0,14_b$
Espoirs	$0,19_b$ / $0,12_b$	$0,30_b$ / $0,24_b$
Soutien de l'enseignant	$0,07_b$ /$0,14_b$	$0,19_b$ /$0,22_b$

Nota : $_b$ = $p < 0,001$.

3.4 Contributions indépendantes de la perception de soi et du soutien des adultes au rendement scolaire

Notre quatrième objectif consistait à prendre en compte les contributions indépendantes des variables de la perception de soi et du soutien des adultes au rendement. On a réalisé l'objectif au moyen de deux analyses avec régression hiérarchique dans le cadre desquelles le rendement scolaire, représenté par le résultat en mathématiques ou l'évaluation de l'enseignant, était calculé selon les variables de la perception de soi, du soutien des parents et du soutien de l'enseignant. Dans chaque régression, un ensemble de variables socio-démographiques ont été intégrées dans la première étape pour contrôler l'écart associé à ces facteurs : le statut socio-économique de l'enfant, son lieu de naissance (code fictif 0 = né au Canada; 1 = né ailleurs) et l'unité familiale (code fictif 0 = famille biparentale; 1 = autre unité familiale). À l'étape 2, on a entré les mesures du soutien des adultes face à l'école, et, à l'étape 3, les attitudes de l'enfant face à l'école. Comme on peut l'observer dans le tableau de corrélation, l'attitude des enfants face à l'école était mise en corrélation avec les résultats du test de mathématiques et l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, mais pas avec la perception de soi. Compte tenu des recommandations antérieures (mars 1991) visant l'utilisation d'une perception de soi spécifique plutôt que générale, nous mettons l'accent sur les attitudes face à l'école dans les présentes analyses.

3.4.1 Test de mathématiques

L'étape 1 de la régression révèle une corrélation positive entre les résultats du test de mathématiques et les variables de contrôle, F inc (3, 1184) = 32,58; p < 0,001 (voir le tableau 8). Un meilleur statut socio-économique est lié à de meilleurs résultats au test de mathématiques. De plus, les enfants nés à l'extérieur du Canada et les enfants issus de familles autres qu'une famille biparentale ont obtenu des résultats plus faibles en mathématiques.

Tableau 8

Contributions des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes des enfants face à l'école aux résultats du test de mathématiques

Variable	B	β	B	β	B	β	R^2
Étape 1							0,10$_b$
Statut socio-économique	17,42	0,23$_b$	15,43	0,20$_b$	15,05	0,20$_b$	
Lieu de naissance	-14,03	-0,06$_a$	-14,65	-0,06$_a$	-15,66	-0,06	
Unité familiale	7,78	-0,06$_b$	-5,89	-0,04$_b$	-6,20	-0,04$_b$	
Étape 2							0,19$_b$
Soutien des parents							
Pression			-4,79	-0,10$_b$	-4,28	-0,10$_b$	
Soutien			-3,96	-0,06	-5,01	-0,08$_a$	
Espoirs			3,98	0,10$_b$	3,38	0,09$_b$	
Soutien de l'enseignant			2,82	0 ,07$_b$	1,54	0,04	
Étape 3							0,22$_b$
Attitudes face à l'école					2,45	0,12$_b$	

Nota B = Coefficient de régression; β = coefficient de régression standardisé; R^2 = proportion de l'écart dont on a tenu compte $_a$ = p < 0,01. $_b$ = p < 0,001.

Les mesures du soutien des adultes face à l'école, qui ont été entrées à l'étape 2 de la régression, comptent pour 9 % de l'écart dans les résultats du test de mathématiques, derrière les 10 % dont on a tenu compte pour les variables de contrôle, F inc (4, 1180) = 20,54; p < 0,001. Les perceptions des enfants concernant la pression des parents est négativement liée aux résultats du test de rendement. Les déclarations des parents concernant les espoirs élevés pour l'éducation de leurs enfants sont liées positivement, à l'instar de la perception des enfants concernant le soutien de l'enseignant.

Les attitudes des enfants face à l'école ont été entrées à la troisième étape. Elles sont positivement liées à leurs résultats au test de mathématiques et comptent pour 3 % de plus de l'écart dans les résultats du test de mathématiques, F inc (1, 1179) = 20,39; p < 0,001. Le dernier modèle de régression compte pour 22 % de l'écart des résultats du test de mathématiques des enfants, F (8, 1179) = 17,61; p < 0,001. L'unité familiale ainsi que la perception des enfants concernant la pression des parents sont négativement liées aux résultats du test de mathématiques. Le statut socio-économique, les espoirs des parents pour l'éducation de leurs enfants, la perception des enfants concernant le soutien des parents face à l'école ainsi que les attitudes des enfants face à l'école sont positivement liés aux résultats du test de mathématiques.

3.4.2 Évaluation de l'enseignant concernant les habiletés

L'étape 1 de l'analyse de régression révèle une association positive entre l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés et deux des variables de contrôle, F inc (3, 1184) = 50,81, p < 0,001(voir le tableau 9). Un meilleur statut socio-économique est lié à une meilleure évaluation de l'enseignant concernant les habiletés. De plus, les enfants issus de familles autres qu'une famille biparentale ont obtenu une évaluation plus faible de l'enseignant.

Tableau 9

Contributions des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes des enfants face à l'école à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés

Variable	B	β	B	β	B	β	R^2
Étape 1							$0,10_b$
Statut socio-économique	1,45	$0,26_b$	1,08	$0,19_b$	1,02	$0,18_b$	
Lieu de naissance	-1,18	-0,06	-1,26	$-0,06_a$	-1,43	$-0,08_b$	
Unité familiale	-1,15	$-0,11_b$	-0,96	$-0,10_b$	-1,00	$-0,10_b$	
Étape 2							$0,19_b$
Soutien des parents							
Pression			-0,46	$-0,13_b$	-0,41	$-0,13_b$	
Soutien			8,67	0,02	-2,49	-0,01	
Espoirs			0,54	$0,20_b$	0,47	$0,17_b$	
Soutien de l'enseignant			0,36	$0,14_b$	0,23	$0,09_b$	
Étape 3							$0,22_b$
Attitudes face à l'école					0,27	$0,18_b$	

Nota : B = coefficient de régression; β = coefficient de régression standardisé; R^2 = proportion de l'écart dont on a tenu compte. $_a$ = p < 0,01. $_b$ = p < 0,001.

Tout comme l'analyse de régression utilisée pour les résultats du test de mathématiques, les mesures du soutien des adultes face à l'école, qui ont été entrés à l'étape 2 de la régression, comptent pour 9 % de l'écart dans l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, derrière les 10 % dont on a tenu compte pour les variables de contrôle, F inc (4 1180) = 38,03; $p < 0,001$. Les perceptions des enfants concernant la pression des parents sont négativement liées à leur évaluation, et les déclarations de leurs parents concernant leurs espoirs pour l'éducation de leurs enfants sont positivement liées à l'évaluation des habiletés, tout comme les perceptions des enfants concernant le soutien de l'enseignant.

Les attitudes des enfants face à l'école, qui sont positivement liées à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, comptaient pour 3 % de plus de l'écart, F inc (1 1179) = 43,75; $p < 0,001$. À l'instar des résultats du test de mathématiques, le dernier modèle de régression compte pour 22 % de l'écart dans l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, $F (8, 1179) = 43,75$, $p < 0,001$. Le lieu de naissance et l'unité familiale, ainsi que la perception des enfants concernant la pression des parents sont négativement liés à l'évaluation de l'enseignant. Le statut socio-économique, les espoirs des parents pour l'éducation de leurs enfants, la perception des enfants concernant le soutien des parents face à l'école ainsi que les attitudes des enfants face à l'école sont positivement liés aux résultats du test de mathématiques.

3.5 Effets modérés de la puberté sur les contributions de la perception de soi dans la transition à l'adolescence

Le cinquième objectif consistait à déterminer si la puberté atténue les liens entre les attitudes face à l'école et le rendement scolaire. On y est parvenu en ajoutant une quatrième étape aux analyses avec régression hiérarchique précédentes au cours de laquelle on calculait une régression des variables relative au contrôle, aux parents, à l'enseignant et aux attitudes face à l'école. La puberté et l'interaction entre la puberté et les attitudes face à l'école ont été intégrées à cette étape. L'étude des moyennes obtenues pour la puberté dans les analyses préliminaires révèle que celle-ci pourrait facilement être catégorisée comme une variable dichotomique. Par conséquent, aux fins de ces analyses, on s'est servi de deux niveaux de développement pubertaire : commence tout juste (résultat sommaire des réponses aux questions sur le développement pubertaire < 5) et déjà commencé (résumé des réponses > = 5).

3.5.1 Test de mathématiques

La puberté n'avait aucun effet d'atténuation sur les résultats du test de mathématiques. Ni la puberté, t (1, 1179) = 2,11; p = ns, ni l'interaction entre la puberté et les attitudes face à l'école, t (1, 1179) = - 1,29; p = ns, n'ont permis de prévoir de façon significative les résultats du test de mathématiques.

3.5.2 Évaluation de l'enseignant concernant les habiletés

La puberté n'a eu aucun effet d'atténuation sur l'évaluation de l'enseignant. Ni la puberté, t (1, 1179) = 2,06; p = ns, ni l'interaction entre la puberté et les attitudes face à l'école, t (1, 1179) = -2,15; p = ns, n'ont permis de prévoir de façon significative l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés.

3.6 Effets modérateurs du sexe sur les contributions de la perception de soi pendant la transition à l'adolescence

Le sixième objectif consistait à déterminer si le sexe atténue les corrélations entre les attitudes face à l'école et le rendement scolaire. Là encore, on y est parvenu en ajoutant une quatrième étape aux analyses avec régression hiérarchique, au cours de laquelle chaque rendement scolaire était calculé selon la régression des variables relatives au contrôle, aux parents, à l'enseignant et aux attitudes face à l'école. À la quatrième étape de ces analyses de régression, le sexe (code fictif 0 = garçon; 1 = fille) et l'interaction entre les sexes et les attitudes face à l'école ont été intégrés.

3.6.1 Test de mathématiques

Le sexe n'a eu aucun effet modérateur sur les résultats du test de mathématiques. Ni le sexe, t (1, 1179) = -0,48; p = ns, ni l'interaction entre le sexe et les attitudes face à l'école, t (1, 1179) = 0,94, p = ns, n'ont permis de prévoir de façon significative les résultats du test de mathématiques.

3.6.2 Évaluation de l'enseignant concernant les habiletés

On a observé un effet modérateur du sexe sur l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés. Le sexe n'a pas contribué à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, t (1, 1179) = -2,00; p = ns; toutefois, l'interaction entre le sexe et les attitudes face à l'école était importante : t (1, 1179) = 2,11, p = ns; $p < .01$. La régression hiérarchique dans le cadre de laquelle l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés a été calculée sur la régression des

variables relatives au contrôle, aux parents, à l'enseignant et aux attitudes face à l'école a été, par conséquent, effectuée de façon distincte pour les garçons et les filles.

3.7 Contributions indépendantes des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes de l'enfant face à l'école relatives à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des garçons

L'étape 1 de l'analyse de régression révèle une association positive entre l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des garçons et deux des variables de contrôle, F inc (3, 607) = 16,85; p < 0,001(voir le tableau 10). Un meilleur statut socio-économique est associé à une meilleure évaluation de l'enseignant concernant les habiletés. De plus, les garçons issus de familles autres qu'une famille biparentale ont reçu une évaluation plus faible de la part de l'enseignant.

Les mesures du soutien des adultes face à l'école, qui ont été intégrées à l'étape 2 de la régression, comptent pour 9 % de l'écart dans l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des garçons, derrière les 13 % que représentent les variables de contrôle, F inc (4, 603) = 7,85; p < 0,001. La perception des garçons concernant la pression des parents était négativement liée à l'évaluation de l'enseignant, et les déclarations des parents concernant leurs espoirs pour l'éducation de leur fils était positivement liées à l'évaluation des habiletés, à l'instar de la perception des garçons concernant le soutien de l'enseignant.

Les attitudes des garçons face à l'école, intégrées à l'étape 3 de la régression, ne sont pas liées à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, F inc (1, 602) = 2,51; p = ns. Le dernier modèle de régression compte pour 23 % de l'écart dans l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des garçons, F (8, 602) = 11,18; p < 0,001. Les garçons issus de familles autres qu'une famille biparentale ont obtenu une évaluation plus faible de l'enseignant. De plus, la perception des garçons concernant la pression des parents est négativement liée à l'évaluation de l'enseignant. Le statut socio-économique et les espoirs des parents pour l'éducation de leur fils sont positivement liés à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés.

Tableau 10

Contributions des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes des enfants face à l'école relatives à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés — garçons à part

Variable	B	β	B	β	B	β	R^2
Étape 1							$0,13_b$
Statut socio-économique	1,49	$0,27_b$	1,06	$0,19_b$	1,05	$0,19_b$	
Lieu de naissance	-0,5	-0,03	-0,76	-0,05	-0,89	-0,05	
Unité familiale	-1,81	$-0,17_b$	-1,61	$-0,15_b$	-1,6	$-0,15_b$	
Étape 2							$0,22_b$
Soutien des parents							
Pression			-0,5	$-0,15_b$	-0,46	$-0,14_b$	
Soutien			-1,23	0	-4,01	-0,01	
Espoirs			0,6	$0,21_b$	0,56	$0,20_b$	
Soutien de l'enseignant			0,3	$0,11_a$	0,22	0,08	
Étape 3							$0,23_b$
Attitudes face à l'école					0,13	0,09	

Nota : B = coefficient de régression; β = coefficient de régression standardisé; R^2 = proportion de l'écart dont on a tenu compte. $_a$ = $p < 0,01$. $_b$ = $p < 0,001$.

3.8 Contributions indépendantes des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes des enfants face à l'école relatives à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des filles

L'étape 1 de l'analyse de régression révèle une corrélation positive entre l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des filles et une des variables de contrôle, F inc (3, 573) = 20,29; $p < 0,001$ (voir le tableau 11). Un meilleur statut socio-économique est associé à une meilleure évaluation de l'enseignant concernant les habiletés.

Les mesures du soutien des adultes face à l'école qui ont été intégrées à l'étape 2 de la régression comptent pour 7 % de l'écart dans l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des filles, derrière les 10 % dont on a tenu compte pour les variables de contrôle, F inc (4, 569) = 3,35, $p < 0,01$. Les perceptions des filles concernant le soutien de l'enseignant sont positivement liées à l'évaluation de l'enseignant, tout comme les déclarations des parents concernant leurs espoirs

pour l'éducation de leur fille. La perception des filles concernant la pression des parents est négativement liée à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés.

Tableau 11

Contributions des attentes des parents, du soutien de l'enseignant face à l'école et des attitudes de l'enfant face à l'école relatives à l'évaluation de l'enseignant concernant les compétences — filles à part

Variable	B	β	B	β	B	β	R^2
Étape 1							$0,10_b$
Statut socio-économique	1,58	$0,28_b$	1,28	$0,23_b$	1,14	$0,20_b$	
Lieu de naissance	-1,79	-0,07	-1,55	-0,07	-0,57	-0,06	
Unité familiale	-0,65	-0,07	-0,51	-0,05	-0,29	$-0,09_b$	
Étape 2							$0,17_b$
Soutien des parents							
Pression			-0,28	$-0,09_b$	-0,12	-0,02	
Soutien			-0,11	-0,02	0,38	0,14	
Espoirs			0,47	$0,18_b$	0,27	$0,11_b$	
Soutien de l'enseignant			0,41	$0,16_b$	0,27	$0,11_a$	
Étape 3							$0,22_b$
Attitudes face à l'école					0,36	$0,23_b$	

Nota : B = coefficient de régression; β = coefficient de régression standardisé; R^2 = proportion de l'écart dont on a tenu compte. $_a$ = $p < 0,01$. $_b$ = $p < 0,001$.

Les attitudes des filles face à l'école, qui ont été intégrées à la troisième étape de régression, sont positivement liées à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, F inc (1, 568) = 10,08; $p = 0,01$, et compte pour 5 % de plus de l'écart, bien au-delà de celle dont on a tenu compte pour les variables de contrôle et les mesures du soutien des adultes face à l'école. Le dernier modèle de régression compte pour 22 % de l'écart dans l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés des filles, F (8, 568) = 10,81; $p < 0,001$. Le statut socio-économique, les espoirs des parents pour l'éducation de leur fille ainsi que les perceptions des filles concernant le soutien de l'enseignant sont positivement liés à l'évaluation de l'enseignant concernant les habiletés, tout comme le sont les attitudes des filles face à l'école.

4. Analyse

Dans le présent document, le rendement scolaire des jeunes Canadiens de 10-11 ans est examiné selon une perspective de contextualisation du développement. Les résultats indiquent que les dernières années de l'école élémentaire constituent, essentiellement, une expérience positive pour ces jeunes. Ils réussissent bien à l'école, s'aiment comme ils sont et croient que leurs parents et leurs enseignants appuient leurs efforts scolaires. De plus, ces attitudes positives contribuent à la réussite scolaire. En conformité avec la contextualisation du développement, l'adaptation entre les besoins individuels et l'environnement scolaire était particulièrement intéressante pour les filles pendant la transition à l'adolescence, car pour elles, les attitudes personnelles intériorisées ont contribué à leur réussite, tout comme l'a fait le soutien des adultes. La puberté, même si elle est associée à une baisse de l'estime de soi et du soutien des parents, n'est pas liée aux attitudes face à l'école et n'a pas atténué les liens avec la réussite. Les résultats appuient le recours à la contextualisation du développement dans le but d'intégrer notre compréhension des diverses influences sur le rendement scolaire dans la transition au début de l'adolescence.

4.1 Rendement scolaire et perception de soi, attitudes des parents et attitudes des enseignants

4.1.1 Rendement et attitudes

Nous nous sommes servis de deux mesures de réussite dans la présente étude : les résultats d'un test objectif de mathématiques et l'évaluation de l'enseignant concernant l'aptitude aux études. Dans l'ensemble, les garçons et les filles ont obtenu de bons résultats pour ces mesures. De plus, les garçons et les filles ont manifesté de l'optimisme quant à l'estime de soi, à des attitudes positives à l'école et au soutien de leurs parents et de leurs enseignants face à leurs efforts à l'école. Les résultats sont concluants pour l'adaptation psychologique générale des filles et des garçons canadiens au début de l'adolescence. Ces facteurs sont tous importants pour l'adaptation à la vie adulte, et ces jeunes semblent généralement être sur la bonne voie.

4.1.2 Liens entre les attitudes et le rendement

On note des liens évidents entre le rendement scolaire et la perception de soi, les attitudes des parents et celle des enseignants. En ce qui a trait aux indices liés au rendement scolaire, on a

observé des corrélations positives entre les attitudes de l'enfant face à l'école, le soutien de l'enseignant, les espoirs des parents pour la réussite scolaire et l'absence de pression des parents pour la réussite scolaire. Manifestement, les attitudes psychologiques positives face à l'école jouent un rôle dans la réussite scolaire et contribuent à la réussite de l'enfant. En effet, ces effets se révèlent après qu'on a contrôlé certains facteurs, notamment le statut socio-économique et le pays de naissance. Conformément à l'hypothèse de l'étude, on a conclu qu'une attitude positive face à l'habileté scolaire d'un élève contribuait au succès scolaire, indépendamment des contributions du soutien des adultes. Cela laisse supposer que, au début de l'adolescence, les enfants ont commencé à intérioriser les attentes et les attitudes auxquelles ils sont exposés face à l'école. La création de leur propre ensemble d'attentes commence à influer sur leur rendement, en plus du soutien qu'ils obtiennent des adultes. Il y a probablement des effets réciproques entre ces facteurs. Compte tenu du fait que les attitudes face à l'école contribuent au rendement scolaire, la réussite scolaire contribue aussi aux attitudes positives face à l'école ainsi qu'à de meilleures perceptions des adultes.

4.1.3 Puberté et rendement scolaire

Pour les enfants de 10 ou 11 ans, le développement pubertaire en est à ses tout débuts. Plus ou moins la moitié de l'échantillon a déclaré n'avoir perçu l'apparition d'aucune caractéristique sexuelle secondaire. Pour la majorité des autres enfants de l'étude, le développement pubertaire pourrait se décrire comme étant à ses tout débuts, avec des changements généralement observés dans une ou deux caractéristiques sexuelles secondaires. Selon la perspective de la contextualisation du développement, on a prévu que la maturation pubérale aurait des effets néfastes sur l'adaptation des enfants et qu'elle modifierait les liens entre leurs attitudes face à l'école et leur rendement scolaire. Conformément à ce qui précède, on a observé une baisse de l'estime de soi chez les jeunes dont le développement pubertaire avait commencé ainsi qu'une diminution quant à leur perception du soutien de leurs parents. Ces résultats laissent supposer que la puberté a le potentiel de susciter du stress dans la vie des enfants et de créer une distance entre les enfants et leurs parents.

Le développement pubertaire n'avait pas d'incidence majeure sur le rendement scolaire, même si on a observé une certaine incidence modérée sur les résultats en mathématiques, quoique de

manière plutôt surprenante. Les jeunes qui montraient des signes de développement pubertaire ont obtenu une note plus élevée au test de mathématiques. Selon une recherche antérieure, on s'attendait à ce que le rendement des filles montre une baisse au début de la puberté. Toutefois, il ne faut pas oublier que le développement pubertaire commence tout juste à cet âge. Ces jeunes montrent un développement pubertaire précoce, et il est possible que ce développement atypique, vis-à-vis de leurs camarades, les entraînent à mettre l'accent sur les études plutôt que sur les activités sociales. Malgré l'opinion selon laquelle la maturation précoce peut se révéler problématique et entraîner un comportement de retrait face à l'effort scolaire, les conclusions ne vont pas en ce sens. L'environnement scolaire peut être crucial dans cette adaptation. Les résultats appuient une adaptation réussie pour les filles qui en sont aux dernières années de l'école élémentaire, et c'est peut-être ce contexte scolaire qui facilite l'adaptation positive de ces jeunes qui en sont au début de la maturation.

Contrairement à ces effets, le développement pubertaire n'était pas associé à la variable des attitudes face à l'école. Le développement pubertaire n'a eu d'incidence ni sur les attitudes de l'enfant face à l'école ni sur leur perception du soutien de l'enseignant face à l'école. Les premiers signes de la croissance pubertaire sont peut-être moins évidents pour les enseignants dans un environnement scolaire qu'ils ne le seraient pour les parents ou les enfants eux-mêmes. Il est possible que les effets néfastes de la puberté sur la perception de soi se manifestent quelques années plus tard chez ces jeunes.

En procédant à ces analyses, on s'est surtout intéressé à examiner si le lien positif entre les expériences psychologiques des enfants face à l'école et leur rendement scolaire pouvait être vulnérable pendant la transition au début de l'adolescence. On a formulé une hypothèse selon laquelle le processus du développement pubertaire est lié à la baisse des attitudes personnelles des enfants face à l'école qui pouvait ensuite être associée à une baisse du rendement scolaire. Dans l'ensemble, les résultats ne sont pas concluants pour cette séquence d'événements. D'abord, ils n'étaient pas liés à une baisse du rendement scolaire. Ensuite, le développement pubertaire n'était pas associé à la perception de soi, aux attitudes des parents et aux attitudes de l'enseignant qui étaient spécifiquement liées au rendement scolaire. Malgré ces résultats, il est peut-être prématuré de conclure que la puberté ne constitue pas un facteur de risque concernant la réussite scolaire. Le développement pubertaire commence à peine chez ces jeunes, et il est possible que les

conséquences pour le rendement scolaire soient discernables seulement plus tard, lorsque la maturation pubertaire est en pleine évolution.

4.1.4 Le sexe et le rendement scolaire

L'appréciation du contexte de développement du début de l'adolescence permet aussi de prévoir que le sexe des jeunes aurait une incidence sur le rendement scolaire ainsi que sur les attitudes face à l'école. Les résultats des analyses sont très concluants quant au point de vue selon lequel le sexe joue un rôle dans le rendement scolaire et les facteurs qui influent à cet égard; les filles en bénéficient généralement davantage que les garçons pendant les dernières années de l'école élémentaire. Même si la société s'attend à ce que les garçons surpassent les filles en mathématiques, les résultats ne dénotent aucune différence entre les garçons et les filles à cet égard. De plus, les enseignants ont attribué une cote plus élevée aux filles qu'aux garçons concernant leur aptitude aux études.

Le meilleur rendement scolaire des filles par rapport aux garçons s'accompagnait d'une attitude plus positive face à l'école. De même, si on les compare aux garçons, les filles estimaient que leurs parents les appuyaient davantage dans leurs efforts à l'école et exerçaient moins de pression sur elles à cet égard. Enfin, par rapport aux garçons, les filles estimaient que leur enseignant leur offrait davantage d'aide à l'école. Dans l'ensemble, ces résultats laissent supposer que, pendant les dernières années de l'école élémentaire, les filles bénéficient de plus de soutien que les garçons. Dans le cadre de Eccles et collaborateurs (1990), on note une meilleure harmonisation entre les réalités de l'école élémentaire et les besoins en éducation chez les filles que chez les garçons. Ces résultats sont conformes à ceux d'autres personnes qui ont examiné la réussite scolaire à l'école élémentaire et qui ont conclu que les filles réussissent généralement mieux que les garçons. Le déclin du rendement scolaire qui semble se produire chez les filles n'est peut-être pas évident jusqu'à ce que cet échantillon de jeunes Canadiens accède à l'environnement de l'école secondaire.

Si nous poussons ces liens plus loin, les analyses de la contextualisation du développement avaient prévu que l'importance des attitudes face à l'école qui permettent de prédire le rendement pourraient être liées de façon distincte au sexe. Les résultats étaient ce qui précède. Pour les filles, les attitudes positives face à l'école constituaient un facteur explicatif important au moment de

tenir compte du rendement scolaire indépendamment du soutien des adultes, tandis que ce n'était pas le cas pour les garçons. Pour les filles, la convergence du soutien de l'enseignant, du soutien des parents et d'attitudes positives face à l'école a contribué à la réussite scolaire. Pour les garçons, seul le soutien des parents constituait un prédicteur important, tandis que le soutien de l'enseignant et les attitudes personnelles jouaient un rôle moins marqué. Ces résultats laissent supposer que les filles sont plus susceptibles que les garçons d'intérioriser les valeurs des parents et de l'enseignant, d'adopter des attitudes qui sont synchrones avec elles. Pour les filles, ces multiples sources de soutien positif facilitent manifestement le rendement scolaire. Par ailleurs, les garçons semblent plus dépendants du soutien des parents et moins susceptibles d'adopter des attitudes indépendantes qui appuient l'école. Cela peut les rendre particulièrement vulnérables aux problèmes scolaires advenant une diminution quelconque du soutien des parents. Compte tenu du fait que l'adolescence s'accompagne surtout généralement d'une distanciation, les difficultés des garçons à l'école sont peut-être prévisibles.

4.2 Limites

Soulignons trois limites principales concernant les analyses. D'abord, les analyses qui comprenaient des variables de rendement scolaire ont été effectuées sur des échantillons plus restreints que les analyses qui n'en comprenaient pas. Les conclusions qui en ont été tirées peuvent s'appliquer seulement aux enfants qui ont une perception relativement bonne de la pression exercée par les parents et dont les parents nourrissent des espoirs relativement élevés pour l'éducation de leur enfant.

Ensuite, les données sont transversales plutôt que longitudinales. Par conséquent, il n'est pas possible de vérifier les effets déterminants entre la perception de soi et le rendement scolaire. Les tests corrélationnels nous fournissent des indices importants sur ces liens. Ces analyses constitueront le fondement essentiel qui permettra d'examiner les résultats longitudinaux.

Enfin, en raison de la plage d'âge tronquée, l'impossibilité de discerner les effets de la puberté peut être attribuable à une absence de variabilité entre la gamme complète des résultats. Trop peu de participants ont montré un développement pubertaire (détectable) important. Néanmoins, les

analyses fournissent un point de référence de très grande valeur à partir duquel on peut effectuer des analyses futures sur le développement continu de ces enfants.

4.3 Répercussions d'ordre politique

La réussite scolaire est un des facteurs les plus importants qui permettent à l'enfant d'acquérir un ressort psychologique. Pour la société, les coûts de l'échec scolaire et du décrochage sont énormes. Il est essentiel de comprendre les facteurs qui favorisent la réussite scolaire. En tenant compte de ces facteurs, les écoles peuvent créer un environnement qui facilite le développement et mettre en oeuvre des méthodes permettant d'identifier les enfants qui sont les plus susceptibles d'éprouver des difficultés et d'élaborer des interventions qui permettront de régler ces problèmes spécifiques. Avec ces objectifs en tête, on peut faire ressortir les questions suivantes.

4.3.1 Importance d'un environnement scolaire positif

Nos analyses laissent supposer que les filles et les garçons canadiens, dans les années qui précèdent immédiatement le début de l'adolescence, réussissent bien à l'école. Ces années coïncident avec la fin de l'école élémentaire, et les résultats laissent supposer, de façon générale, une bonne harmonisation entre les besoins des enfants et les dispositions relatives au contexte scolaire à ce moment-là. Il serait intéressant d'étudier attentivement les caractéristiques scolaires des dernières années de l'école élémentaire en ce qui a trait aux facteurs qui créent un climat scolaire positif pour les jeunes. Plusieurs facteurs du genre viennent à l'idée, notamment une école de petite taille, un contact étroit entre l'enseignant et ses élèves, des politiques parascolaires inclusives et une communication constante entre les parents et les enseignants.

4.3.2 Importance des attitudes psychologiques

Nos résultats laissent supposer que les écoles devraient être attentives au contexte psychologique de l'apprentissage des enfants. Des attitudes positives face à l'école, le soutien de l'enseignant et des attitudes parentales positives sont associées au rendement scolaire, indépendamment des facteurs socio-démographiques. Même si le potentiel intellectuel et les facteurs socio-économiques jouent un rôle clé dans la réussite scolaire, les facteurs psychologiques ont aussi un rôle à jouer. De plus, ces facteurs psychologiques sont parmi ceux qui sont les plus réceptifs aux changements. Partant, la politique publique devrait mettre l'accent sur la création d'un

environnement scolaire qui favorise des attitudes positives face à l'école ainsi que des attitudes familiales positives et un soutien solide de la part de l'enseignant. On devrait souligner les initiatives d'éducation visant à informer les parents et les enseignants au sujet de l'importance de ces influences au chapitre de la réussite scolaire.

4.3.3 Les dernières années de l'école élémentaire sont bien harmonisées pour les filles

Selon nos analyses, les dernières années de l'école élémentaire sont particulièrement salutaires pour les filles. Il est important que les écoles reconnaissent la réussite des filles à cette étape de leur développement scolaire afin de définir les facteurs qui le facilitent et de leur fournir un soutien tangible pour la poursuite de leurs réalisations. La prolongation de ces facteurs dans le contexte de l'école intermédiaire et de l'école secondaire serait importante pour garantir la réussite continue des filles.

4.3.4 L'adaptation des garçons à l'école doit être améliorée

À l'inverse, selon nos analyses, les garçons bénéficient moins de ce que l'école a à offrir que les filles. Les facteurs scolaires et psychologiques y contribuent et sont susceptibles d'y contribuer aussi plus tard. Il importe grandement de modifier cette situation. On doit prévoir des initiatives éducatives à l'intention des parents et des enseignants au sujet de l'importance d'un milieu favorable pour les garçons et les filles. Elles doivent viser à améliorer l'intériorisation d'attitudes positives face à l'école chez les garçons. Il serait utile d'augmenter le nombre d'enseignants masculins dans les classes. De même, on devrait porter une attention à la représentation ethnique des enseignants, car cela peut également jouer un rôle dans la création de liens d'affiliation chez les garçons envers leur enseignant.

4.3.5 La puberté peut modifier l'harmonisation dans les années à venir

Malgré l'image généralement positive qui ressort de ces résultats, on note des signes avant-coureurs d'éventuelles difficultés chez ces jeunes adolescents. Une baisse de l'estime de soi est associée à la puberté, en plus d'un changement négatif dans les attitudes des parents et des attentes accrues face au rendement scolaire. Compte tenu du rôle très important joué par les attitudes de l'enfant face à l'école en ce qui a trait au succès scolaire, ces résultats pourraient indiquer des difficultés éventuelles dans l'avenir. Il est possible que ces facteurs augmenteront pour ces enfants lorsqu'ils fréquenteront l'école intermédiaire. La planification de l'enseignement

en ce qui a trait à l'école intermédiaire est particulièrement importante pour renforcer les soutiens dont les enfants ont besoin pour réussir. Ces analyses fourniront des renseignements de base au sujet de la perception de soi et des attitudes au cours des années qui précèdent immédiatement la transition. Il est essentiel d'assurer le suivi de ces enfants.

Bibliographie

Babad, E. (1996), «How high is "high inference"? Within classroom differences in students' perceptions of classroom interaction», *Journal of Classroom Interaction*, 31, 1-9.

Babad, E., et P.J. Taylor, (1992), «Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries», *Journal of Educational Research,* 86, 120-125.

Connolly, S. D. , Paikoff, R. L. et C.M. Buchanan (1996), «Puberty: The interplay of biological and psychosocial processes in adolescence», dans G. R. Adams, R. Montemayor et T. P. Gullotta (dir.), *Psychosocial Development During Adolescence: Progress in Developmental Contextualism,* Thousand Oaks, California, É.-U., Sage.

DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R. et D.M. Capaldi (1993), «A performance model for academic achievement in early adolescent boys», *Developmental Psychology*, 29, 795-804.

Dornbusch, S. M. , Gross, R. T. , Duncan, P. D. et P.L. Ritter (1987), «Stanford studies of adolescence using the National Health Examination Survey», dans R. M. Lerner et T. T. Foch (dir.), *Biological-Psychosocial Interactions in Early Adolescence* (p. 189-206), Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. et M.J. Fraleigh, (1987), «The relation of parenting style to adolescent school performance», *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dubas, J. S., Graber, J. A. et A.C. Petersen (1991), «The effects of pubertal development on achievement during adolescence», *American Journal of Education*, 99, 444-460.

Eccles, J. S. , Lord, S. et C.M. Buchanan (1996), «School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people?» dans J. Graber, J. Brooks-Gunn et A. Petersen (dir.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*, Mahwah, New Jersey, É.-U., Lawrence Erlbaum.

Eccles, J. S. et C. Midgley (1990), «Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence», dans R. Montemayor, G. R. Adams et T. P. Gullotta (dir.), *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period,* Newbury Park, California, É.-U., Sage.

Eccles, J. S. , Midgley, C. , Buchanan, C. M. ,Wigfield, A., Reuman, D. et D. MacIver (1993), «Development during adolescence: The impact of stage/environment fit», *American Psychologist*, 48, 90-101.

Ford, D. L. et R.M. Lerner (1992), *Developmental Systems Theory: An Integrative Approach,* Newbury Park, California, É.-U., Sage.

Good, T. L. et J.E. Brophy (1986), «School effects», dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.), New York, É.-U., Macmillan.

Graham, S. (1990), «Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do», dans S. Graham et V. S. Folkes (dir.), *Attribution theory: Applications to Achievement, Mental Health, and Interpersonal Conflict*, Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Griffith, J. (1996), «Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance», *Journal of Educational Research*, 90, 33-41.

Grolnick, W. S. et M.L. Slowiaczek (1994), «Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model», *Child Development*, 65, 237-252.

Harter, S. (1990), «Self and Identity Development», dans S. Feldman et G. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, Massachusetts, É.-U., Harvard University Press.

Helmke, A. et M.A.G. Van Aken (1995), «The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school», *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.

Hill, J. P. et G.N. Holmbeck (1987), «Familial adaptation to biological change during adolescence», dans R. M. Lerner et T. T. Foch (dir.), *Biological-Psychosocial Interactions in Early Adolescence* (p. 189-206), Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Hill, J. P. et M.E. Lynch (1983), «The intensification of gender-related role expectations during early adolescence», dans J. Brooks-Gunn et A. C. Petersen (dir.), *Girls at Puberty: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 201-228), New York, É.-U., Plenum.

Hinshaw, S. P. (1992), «Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms», *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.

Hoge, D. R., Smit, E. K. et J.T. Crist (1995), «Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade», *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-314.

Lerner, R. M. (1991), «Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective», *Developmental Psychology*, 27, 27-32.

Lerner, R. M. et T.T. Foch (1987), «Biological-psychosocial interactions in early adolescence: An overview of the issues», dans R. M. Lerner & T. T. Foch (dir.), *Biological-Psychosocial Interactions in Early Adolescence* (pp. 1-8), Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Lernerz, K., Kucher, J. S., East, P. L., Lerner, J. V. et R.M. Lerner (1987), «Early adolescents' physical organismic characteristics and psychosocial functioning: Findings from the Pennsylvania Early Adolescent Transitions Study», dans R. M. Lerner & T. T. Foch (dir.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence* (p. 225-248), Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Marsh, H. W. (1992), «Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept», *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.

Midgley, C., Feldhauer, H. et J.S. Eccles (1989), «Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school», *Child Development*, 60, 981-992.

Mujis, R. D. (1997), «Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective», *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.

Paulson, S. E. (1994), «Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement», *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.

Petersen, A. C. (1987), «The nature of biological-psychosocial interactions: The sample case of early adolescence», dans R. M. Lerner et T. T. Foch (dir.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence* (pp. 35-61), Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Petersen, A. C. et L. Crockett (1985), «Pubertal timing and grade effects on adjustment», *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 191-206.

Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. et R. L. Hampton (1995), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice,* Newbury Park, California, É.-U., Sage.

Simmons, R. G. et D.A. Blyth (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context,* Hawthorne, New Jersey, É.-U., Aldine.

Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B. et E. Anderson (1995), «The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data», *School Psychology Review*, 24, 299-317.

Skaalvik, E. M. (1983), «Academic achievement, self-esteem and valuing of the school, some sex differences», *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (février 1995), *Enquête longitudinale nationale sur les enfants : Matériel d'enquête pour la collecte de données de 1994-1995, cycle 1* (nº de catalogue 95-01), Ottawa.

Stevenson, D. et D. Baker (1987), «The family-school relation and the child's school performance», *Child Development*, 58, 1348-1357.

Stevenson, H. W., Lee, S., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. et S. Kitamura (1990), «Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55 (1-2, n° de série 221).

Tobin-Richards, M. H., Boxer, A. M. et A.C. Petersen (1983), «The psychological significance of pubertal change: Sex differences in perceptions of self during early adolescence», dans J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (dir.), *Girls at puberty: Biological and Psychosocial Perspectives*. (pp. 127-154), New York, É.-U., Plenum.

Wang, J. et L. Wildman (1995), «An empirical examination of the effects of family commitment in education on student achievement in seventh grade science», *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 833-837.

Wigfield, A. et J.S. Eccles (1994), «Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem: Change across elementary and middle school», *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.

Wigfield, D., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D. et C. Midgley (1991), «Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school», *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

Wigfield, A. et R.D. Harold (1992), «Teacher beliefs and children's achievement self-perceptions: A developmental perspective», dans D. H. Schunk & J. L. Meese (dir.), *Student Perceptions in the classroom* (pp. 95-121), Hillsdale, New Jersey, É.-U., Lawrence Earlbaum.

Wiggins, J. D., Schatz, E. L. et R.W. West (1994), «The relationship of self-esteem to grades, achievement scores, and other factors critical to school success», *School Counselor*, 41, 239-244.

Windle, M., Hooker, K., Lernerz, K., East, P. L., Lerner, J. V. et R.M. Lerner (1986), «Temperament, perceived competence, and depression in early- and late- adolescents», *Developmental Psychology*, 22, 384-392.